

TAMPEREEN YLIOPISTO

Yhdyskuntatieteiden laitos

Aluetieteen verkkojulkaisut - Tampere Regional Studies Net Series vol. 5/2006

Kirsi Pauliina Kallio

MIKÄ IHMEEN LAPSUUDEN MAANTIEDE?

Introspektiivinen katsaus monitieteiseen tutkijuuteen



Tutkimuksen kuvaus	
Tutkimuksen nimi	Toimittanut
Mikä ihmeen lapsuuden maantiede?	-
Introspektiivinen katsaus monitieteiseen tutkijuuteen	Kirjoittaja
	Kirsi Pauliina Kallio
Julkaisijan osoite	
Tampereen yliopisto, yhdyskuntatieteiden laitos	
33014 TAMPEREEN YLIOPISTO	
Tiivistelmä	
<p>Lapsuuden maantiede on pieni tieteenala, joka on Suomessa vielä huonosti tunnettu. Alan tutkijaksi tullaan käytännössä aina joltakin toiselta tutkimuskentältä, usein eri tieteenalan piiristä. Maantieteellinen lapsuudentutkimus on näin ollen jo lähtökohtaisesti moni- ja poikkitieteistä. Mutta mitä monitieteisyys tarkoittaa käytännössä? Miten tehdään disiplinaarirajoja rikkovaa tutkimusta, joka näyttäytyy mielekkäänä useilla tutkimuskentillä? Näitä kysymyksiä pohdin tässä artikkelissa introspektion keinoin.</p> <p>Käyn artikkelissa lyhyesti läpi oman tutkijanurani kehityksen kasvatustieteiden yliopilaasta aluetieteen jatko-opiskelijaksi. Pohdin oman tutkijuuteni kehitystä jatkumona Lev Vygotskin ja Hubert ja Stuart Dreyfusin ajattelua hyväksi käyttäen. Tarkastelen tutkimustyötäni prosessina, jossa olen edennyt noviisista lähikehityksen vyöhykkeiden kautta ongelmanratkaisijaksi. Apuna tässä itsereflektiivisessä tarkastelussa käytän artikkelikäsitteitä, jonka olen tuottanut yhdessä tutkijanurani solmukohdassa.</p> <p>Varhaisessa, aiemmin julkaisemattomassa artikkelikäsitteissäni argumentoin kahden tapaustutkimuksen avulla sosiaalitieteellisen lapsuuden tulkinnan merkittävyyttä sekä tutkimukselle että lapsiin kohdistuville toimenpiteille. Tässä tarkastelussa lähestyn kriittisesti lapsuuden luonnollistuneita tulkintoja ja avaan ymmärrystä lapsilähtöisille lähestymistavoille. Pyrin erityisesti osoittamaan, että vallitsevissa lapsuuden tulkinnoissa ikä on ylikorostuneesti esillä. Otan myös kantaa normaaliuden ja poikkeavuuden luokittelussa syntyneisiin luonnollistuneisiin merkitysrakenteisiin, jotka uusintavat kategorisia käsityksiä lapsuudesta.</p> <p>Artikkelin tavoitteena on osoittaa, että monitieteellinen tutkimus syntyy monimutkaisessa ja dynaamisessa prosessissa. Aidosti rajoja rikkovan tutkimuksen tekeminen vaatii aikaa ja kypsymistä, jotta tutkija voi paitsi tehdä uusia tulkintoja, myös ymmärtää tutkimuksensa konteksteja ja kiinnekohtia. Monitieteistä tutkimusta ei tulisikaan arvioida ainoastaan tutkimuksen tulosten suhteen, vaan myös itse prosessin arvo tulisi tunnustaa ja tunnustaa. Näin tieteenalojen välinen yhteistyö voisi tiivistyä ja tuottaa täysin uudenlaista tietoa. Lapsuuden sosiaalitieteellinen tutkimus on yksi tutkimuskenttä, jolle tämänkaltaisen kehitys olisi varsin tervetullutta.</p>	
© Tekijä 2006	
ISBN 951-951-44-6655-1	
Kannen kuvalähde: images.google.fi: No Adults Allowed by Judy Watt, 2004, www.istockphoto.com	

Kirsi Pauliina Kallio

MIKÄ IHMEEN LAPSUUDEN MAANTIEDE?

Introspektiivinen katsaus monitieteiseen tutkijuuteen

Tampereen yliopisto

Yhdyskuntatieteiden laitos

Aluetieteen verkkojulkaisut - Tampere Regional Studies Net Series vol. 5/2006

Tampere 2006

**ISSN 1458-5499
ISBN 951-44-6655-1**

Sisällys

Johdanto

- 7 -

Voiko syntymäpäivät unohtaa?

- 8 -

Case I: tavoitteena oikea ratkaisu

- 10 -

Sosiaalinen ulottuvuus

- 12 -

Case II: lähtökohtana kehityksen ymmärtäminen

- 14 -

Päätelmät

- 16 -

Tutkijuudestamme ja tutkijuudestanne

- 18 -

Lähteet

- 20 -

-

Johdanto

Vuoden 1997 ylioppilaskirjoitusten reaalikokeessa abiturientit saattoivat osoittaa tietämyksensä seuraavissa oppiaineissa: biologia, fysiikka, historia ja yhteiskuntaoppi, kemia, maantieto, psykologia sekä uskonto ja elämäntietämys. Lapsuuteen kohdistuvan kiinnostukseni pohjalta olin valmistautunut vastaamaan pääasiassa psykologian kysymyksiin. Onnistuin kokeessa mainiosti ja hain kirjoitusten jälkeen opiskelemaan kasvatustiedettä, koska en uskonut pääseväni läpi maineeltaan vaikeista psykologian oppiaineiden valintakokeista. Halusin opiskella lapsuutta. Kasvatustieteen pääsykoekirja oli äärimmäisen epäkiinnostava, vaikka se käsitteli ikävaiheittaisia oppimisprosesseja. En tullut valituksi varsinaisessa haussa, mutta viikko ennen lukukauden alkua sain tiedon peruutuspaikasta. Aloitin siis opinnot Lapin yliopistossa kasvatustieteen tutkimuksen, suunnittelun ja hallinnon koulutusohjelmassa suoraan lukiota päästyäni.

Tuon aikaiseen kasvatustieteen maisterin tutkintoon kuului runsaasti vapaavalintaisia sivuaineopintoja. Valitsin pitkiksi sivuaineikseni psykologiaa, erityispedagogiikkaa ja kasvatopsykologiaa saavuttaakseni mahdollisimman laaja-alaisen ymmärryksen siitä, mitä lapsuus on. Proseminaaritöissä tarkastelin sosiaalisesti sopeutumattomien lasten arkea ja äiti-tytär –suhteen merkityksiä. Pro gradu –tutkielmaa varten tein kasvatustutkimuslogisesti suuntautuneen pienoistutkimuksen, jossa selvitin 0-3 –vuotiaiden lasten arjessa tuottamia merkityksiä. Vasta kyseistä opinnäytetyötä tuskaisesti viimeistellessäni ymmärsin, miksen koko opintojeni aikana ollut kokenut olevani oikeassa paikassa.

Kasvatustieteessä, psykologiassa, erityispedagogiikassa ja kasvatopsykologiassa ei olla kiinnostuneita lapsuudesta, vaan *lapsista*. Kasvatustutkimuksessa ja sosiaalipsykologiassakin näkökulmat ovat pääasiassa yksilölähtöisiä. Voi tuntua vaikealta ymmärtää, että tämän seikan oivaltamiseen tarvittiin viisi vuotta päätoimista yliopisto-opiskelua. Selitys löytyy kuitenkin läheltä, tämän johdannon ensimmäisestä virkkeestä. Lukiossa ei opiskella sosiologiaa, sosiaalipolitiikkaa tai kulttuurimaantiedettä. Historian opetuksessa ei juuri puhuta yksityisestä historiasta tai kollektiivisesti merkityksellistyneistä yhteistyöistä. Sosiaalitieteelliset oppiaineet loistavat peruskoulun ja lukion opetustarjonnassa poissaolollaan. Siksi en koskaan ymmärtänyt, että lapsuuteen kohdistuva kiinnostukseni on yhteiskuntatieteellistä.

Vallitsevassa länsimaisessa yhteiskuntajärjestyksessä lapsella tarkoitetaan alaikäistä ja vajaavaltaista henkilöä (ks. Kansalaisuuslaki 2§; Holhoustoimilaki 2§). Lapsuus puolestaan on lapsen elämää, jota aikuiset sääntelevät ja lapset kokevat. *Lapsia* tarkasteltaessa perehdytään siis sosiaalisesti rakentuneeseen yhteiskuntapoliittiseen käsitteeseen, joka useimmiten otetaan annettuna. *Lapsuuden* kriittisessä tutkimuksessa sen sijaan keskitytään pohtimaan tuota sosiaalisesti tunnistettua ja yhteiskunnallisesti tunnustettua merkitysjärjestelmää. Kantapään kautta syntynyt oivallus, joka minulle gradua kirjoittaessani muodostui, perustui ymmärrykseen näiden kahden käsitteen suhteesta: lapsista ei voi sanoa mitään, ellei ole tiedossa mitä lapsuus on. Tämä problematiikka mielessäni hain kasvatustieteen maisteriksi valmistuttuani maantieteen tutkijakouluun ja ryhdyin perehtymään yhteiskuntatieteelliseen lapsuuden tutkimukseen.

Kiinnostukseni lapsuuteen on peräisin ajalta, jolloin olin itse lapsi. Lapsena oleminen oli mielestäni vaikeaa, koska koin itseeni kohdistuvat odotukset kummallisina. Tuntui, ettei minulla ollut rahkeita toteuttaa sitä lapsuutta, jonka olisi pitänyt olla itsestään selvää, sisään rakennettua ja luonnollista. Tämä 'institutionaalisen Lapsuuden' ja 'koetun

lapsuuden' välinen kohtaanto-ongelma askarruttaa minua edelleen. Parinkymmenen vuoden aikana olen ehtinyt pohtia lapsuuden merkityksiä eri rooleissa monesta suunnasta: varhaisnuorena/ala-astelaisena, murrosikäisenä nuorena/yläastelaisena, nuorena aikuisena/lukiolaisena ja kasvatustieteiden ylioppilaana sekä äitinä/aluetieteen tutkijana. Kysymyksen problematisointi on johtanut minut ihmismaantieteen tutkimuskentille tutkimaan lapsuuden poliittista maantiedettä.

En käsittele tässä artikkelissa nykyisen tutkimukseni tuloksia tai näkemystäni lapsuuden maantieteestä. Sen sijaan esittelen yhden tutkimukselleni keskeisen nivelvaiheen kautta kuinka *käyttäytymistieteellinen lasten tutkimus* omalla kohdallani kääntyi *yhteiskuntatieteelliseksi lapsuuden tutkimukseksi*. Artikkelin tavoitteena on siis avartaa ymmärrystä monitieteisen tutkimuksen synnystä ja akateemisen asiantuntijuuden kehittymisestä. Artikkelissa käytetty itsereflektiivinen tutkimustapa tarjoaa keinon päästä käsiksi pienen p:n mikropolitiikkaan (*"micro-politics"*), jota myös omakohtaiseksi maantieteeksi (*"personal geographies"*) nimitetään (Philo & Smith 2003, 106; Valentine 1998). Suomalaista tiedepolitiikkaa ja lapsuuden tutkimuksen sosiaalista rakentumista tarkastellaan siis feministisen tutkimustradition perinteisestä lähtökohdasta, jonka mukaan henkilökohtainen on poliittista (engl. *personal is political*) (ks. esim. Koskela & Tani 2005).

Esimerkit, joita artikkelissa tapauksenomaisesti käsitellään, perustuvat pro gradu – tutkielmaani ja sen jälkeen tekemääni väitöskirjan pilottitutkimukseen. Oheinen teksti oli tarkoitus julkaista vuonna 2002 kasvatustieteellisessä joullejournalissa, mutta se hylättiin alan julkaisuperinteeseen sopimattomana¹. Anonyymien arvioijien mukaan ”kirjoittajan vygotskiläksyt olivat tekemättä”, eikä tuotetulla näkemyksellä näin ollen ollut tieteellistä arvoa. Vertaisarvioinnin perusteella lehden toimituksesta suositeltiin artikkelin lähettämistä johonkin psykologian alan joullejournaliin, toki vasta läksyjen kertaamisen jälkeen.

Hylkäämisen seurauksena teksti makasi neljä vuotta koskemattomana tietokoneellani kansiossa 'Keskenäiset'. Vasta väitöskirjaa viimeistellessäni ymmärsin, että vaikei teksti *sisältönsä* puolesta enää ole ajankohtainen, on sen *kontekstuaalinen* merkitys vain kasvanut vuosien kuluessa. Tässä katsannossa käsikirjoitusta luetaankin narratiiviina, joka paljastaa *tutkijuuden lähikehityksen alueen* (Vygotski 1978). Dreyfusia ja Dreyfusia (1986) mukaillen käsikirjoituksesta voidaan analyttisesti todeta, että kirjoittamisen prosessissa noviisitutkija siirtyy kasvatustieteellisestä lapsuusdiskurssista yhteiskuntatieteellisen lapsuudentutkimuksen kentälle ja kohti itsenäisempää tutkijuutta. Samalla tutkija tulee valinneeksi tutkimuksensa keskeisten käsitteiden (lapsuus, lapsi) tulkinnan kontekstin eli niiden määrittelemisen lähtökohdat.

Voiko syntymäpäivät unohtaa?

Sosiaalitieteellisessä tutkimuksessa on viime vuosikymmenten aikana luovuttu suuresta osasta luonnontieteellisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen lähtökohtia. Esimerkiksi sukupuoleen liittyvä problematiikka on siirtynyt marginaalitutkimuksesta valtavirtaan, eikä etnisyyttä tai monikulttuurisuutta voida suomalaisessakaan yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa enää sivuuttaa (Houston *et al.* 2005; Rastas 2002; Longhurst 2002). Yksi ihmisiä kuvaava muuttaja on kuitenkin säilyttänyt asemansa lähes kyseenalaistamattomasti. Ikä huomioidaan poikkeuksetta tavalla tai toisella tutkimusasetelmaa rakennettaessa ja tuloksia analysoitaessa (ks. Lallukka 2003; Nikander 2002; Onnismaa 2001). Iän käsite on luonnollistunut niin, että sen sosiaalisesti rakentuvien merkitysten reflektiivi-

¹ Käsikirjoitusta on päivitetty lähdeviittausten osalta ja sen ulkoasua on muokattu tämän artikkelin toimitusprosessissa.

nen tarkastelu on vaikeaa. Siksi se usein otetaankin annettuna ja jätetään kriittisen tarkastelun ulkopuolelle.

Iän avulla voidaan *vertailla* yksilöitä ja asettaa *järjestyksiä*. Ikää voidaan käyttää *luokittelemisen* välineenä, analyttisenä *selittäjänä* tai tutkimuksen *rajaajana*. Yksi tavallisia tutkimuksessa käytettyjä iän määritelmiä on täysi-ikäisyyden ja alaikäisyyden välinen rajapyykki, joka erottaa lapset aikuisista (Ganley & Powers 2005; Ghetti *et al.* 2002). Myös varsinaisessa lapsuuden tutkimuksessa ikä on edelleen yleinen tutkimuslähtökohta (Nelson *et al.* 2005; Warner & Morse 2001). Kronologista ikää voidaankin pitää eräänlaisena mitta-asteikkona, jonka suhteen muiden muassa lasten kehitystä tarkastellaan.

Suomalainen terveydenhuolto- ja kasvatusjärjestelmä perustuu pitkälti piagetlaisesta traditiosta kumpuavalle näkökulmalle, jossa lapselle on määritelty ikävaiheisiin sidotut kehitykselliset tavoitteet (Lounassalo 2001; Pietilä 2001; Wood 1998). Lapsen kehityksen etenemistä seurataan julkisissa instituutioissa vertaamalla yksilöiden kehitysprosessia ikäluokan tasoon. Kehitysteorioita sovelletaan käytännön tarpeisiin määrittelemällä normaali kehitysprosessi, jonka vaiheiden mukaisesti kehityksen tulisi edetä. Kun lapsen kehitys noudattelee annettuja suuntaviivoja virhemarginaalien sallimissa rajoissa voidaan häneen institutionaalisesti suhtautua normaalina. Liian suuri viivästyminen jonkin kehitystehtävän kohdalla tai tehtävien toteutuminen poikkeavassa järjestyksessä puolestaan viittaa kehityksen häiriintymiseen (Kuronen 1994). Tällöin lapsi ohjataan lisätutkimuksiin ja erityishuollon tukitoimien piiriin.

Normitettua lapsuutta kriittisesti tarkasteltaessa voidaan pohtia missä määrin suomalaisten lasten kehitys todella etenee yhteisen käsikirjoituksen mukaan. Ja edelleen, mitkä ovat kehitysseurannan tavoitteet ja funktiot, ja onko vertaileminen paras keino saavuttaa ne. Lapsuutta psykologisoiva näkökulma tunnistaa lapset kehittyvinä yksilöinä, jotka kronologisen iän karttumisen myötä varttuvat aikuisiksi. Lapsuutta voidaan kuitenkin lähestyä myös vähemmän yksilölähtöisesti yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Vaihtoehtoinen tapa ymmärtää kehitystä voi perustua vaikkapa arjen tarkasteluun, missä lapset näyttäytyvät fyysisten ja sosiaalisten ympäristöjen toimijoina.

Nykyisen dualistisen lapsuuskäsityksen mukaisesti lasten kehitystä seurataan suhteessa keskimääräiseen lapseen. Lapset ovat pidempiä *kuin* tai hitaampia *kuin*, riippumatta siitä onko poikkeama heille henkilökohtaisesti merkityksellinen vai ei. Lapsia tarkastellaan siis tyhjiössä, omasta elämästään irrallisina yksilöinä, jotka kehittyvät suhteessa 'suomalaiseen normaaliin lapseen'. Piagetlaisen kasvatustradition kritiikki on kohdistunut pääasiassa juuri tähän näkökohtaan (Esim. Wood 1998, 59-69). Esimerkiksi Järvillehto (1994) on jo vuosikymmenten ajan luonut kriittisen suhtautumisen kautta poikkeusteellista kehitysteoriaa, jossa yksilöä ja ympäristöä tarkastellaan kiinteänä kokonaisuutena. Erityisesti kulttuurimaantieteellisessä tutkimuksessa tilan ja paikan merkitystä yksilöiden toimintaan on tutkittu pitkään (esim. Tuan 1977; Porteous 1985; Tani 1995; Gleeson 1999).

Kriittisen tarkastelun keinoin vallitsevaa ikään sidottua näkemystä voidaan määritellä uudelleen sosiaalitieteellisistä näkökulmista. Yksilöllisemmän ja kontekstisidonnaisemman tarkastelun avulla linearisoidun kehityskuvan tilalle avataan näin laajempia ymmärryskehyksiä. Esittelen tässä artikkelissa kronologiselle iälle vaihtoehtoisen lähestymistavan kasvuun ja kehitykseen Lev Vygotskin (1978) kehitysteorian pohjalta. Kahden empiirisen tutkimuksen avulla kuvaan eroa perinteisen kehitystutkimuksen (Kuvaja 1977) ja oppimisen sosiaalisuutta korostavan näkemyksen (Kallio 2002) välillä. Artikkelin tavoitteena on herättää kysymyksiä sekä lapsuuden tulkinnan tavoista että lapsuuden tutkimuksen keinoista avaamalla näkökulmia lapsuuden yhteiskunnalliseen uusintamiseen

ja sosiaaliseen uusiutumiseen. Lopuksi avaan keskustelua lapsuuden vallitsevien normien ja niistä poikkeavan lapsuuden tarkasteluun.

Case I: tavoitteena oikea ratkaisu

Lapsuuden tutkimuksen tavoitteena on usein kehittää käytännön työskentelytapoja ja parantaa vallitsevia käytäntöjä (esim. Helenius & Mäntynen 2001; Siren-Tiusanen 2001). Yhtenä syynä tähän voidaan pitää lasten kanssa työskentelevien ammattikasvattajien tarpeita. Hoitajat ja opettajat kaipaavat asiantuntijoilta tarkkoja ohjeita ja varmoja näkemyksiä, joiden pohjalta työskentely lasten kanssa toteutuu 'varmasti oikein'. Toisaalta, lapsuuden tutkijoiden intressinä on ollut selvittää mahdollisimman yksityiskohdallisesti miten asiat *ovat* ja miten niiden *pitäisi* olla. Hyvän esimerkin näistä lapsuuden tutkimusta uusintavista ja suuntaavista trendeistä tarjoaa Kuvajan (1977) kolmen vuosikymmenen takainen tutkimus. Tuolloin tuotiin esille sama huoli, joka on lähtökohtana myös useassa tämän päivän tutkimuksessa:

"On olemassa vain harvoja tutkimuksia pienten lasten taidoista luonnollisissa tilanteissa ja erilaisten kasvuympäristöjen vaikutuksista lasten taitojen kehittymiseen. Lisäksi on vain niukalti selvitetty sitä, millaiset taidot ovat keskeisiä 0-3 -vuotiaille lapsille ja miten pitäisi toimia, että lapset voisivat käyttää kaikki kykynsä mahdollisimman hyvin."

Ongelmanasettelussaan Kuvaja (1977, 3) lähestyy lasten arkipäivää kahdelta suunnalta. Yhtäältä hän pohtii lasten institutionaalisen järjestämisen mahdollisuuksia, toisaalta lasten jokapäiväisiä kokemuksia. Ratkaisuksi tähän problematiikkaan Kuvaja päätyy suunnittelemaan päiväkoteihin standardoidun kehityksen seurantamenetelmän, jolla sekä päiväkotien toimintaa että lasten kokemuksia voitaisiin kartoittaa. Testi perustui lasten havainnointiin ja hoitajien ja vanhempien väliseen vuorovaikutukseen.

Tutkimus ja testi otettiin päiväkodeissa vastaan kiinnostuksella. Hoitajat kokivat positiiviseksi erityisesti kiinteän vuorovaikutussuhteen, joka lapsiin havainnoinnin aikana muodostui. Hoitajat tutustuivat kuhunkin heistä henkilökohtaisesti, mikä johti lasten kykyjen ja taitojen parempaan ymmärtämiseen sekä keskusteluyhteyden paranemiseen vanhempien kanssa. Testin tekemisessä ilmeni kuitenkin myös ongelmia ikäryhmän laaja-alaisuuden vuoksi. Hoitajat olisivat toivoneet tarkempaa tietoa eri ikäisten lasten (8 kk, 12 kk, 18 kk) oletetuista keskimääräisistä taidoista ja valmiuksista.

Yksilöpsykologisissa tutkimuksissa halu keskimääräisten, yleisesti pätevien tavoitteiden ja standardien löytämiseen on suuri. Toisinaan tämä pyrkimys johtaa hypoteesien näennäiseen oikeaksi osoittamiseen, jossa tarkoitus pyhittää keinot. Ikäsidonnaiset teoriat ja toimintasuunnitelmat ovatkin usein väljiä, jolloin niiden tuottaman informaation painoarvo on kyseenalainen. Esimerkiksi lasten kehityksen tavoitteiden vaihteluvälit voivat olla useita kuukausia ja kehityksen eteneminenkin varsin ehdollista. Lisäksi kehitys tulkitaan toisinaan normaaliksi myös näiden rajojen ulkopuolella eri syistä.

Kriittisesti voidaankin pohtia esimerkiksi, millaista uutta tietoa saadaan määrittelemällä 12-18 kuukauden ikäisille lapsille yhteisiä kehitystehtäviä. Onko tällaisella kehitystarkastelulla muuta tavoitetta kuin jakaa lapset normaaleihin ja poikkeaviin, tavallisiin ja erilaisiin, terveisiin ja sairaisiin? Kehityksen seurannassa keskitytään usein poikkeavuuden tunnistamiseen ja poikkeavien lasten tukemiseen. 'Normaalit' lapset rinnastuvat tässä katsannossa yhdeksi ryhmäksi. Voidaan siis sanoa, että lasten *enemmistö*

näyttäytyy lapsuuden seurannassa epäkiinnostavana ryhmänä, johon ei tarvitse kiinnittää yksilöllistä huomiota.

Kuvajan tutkimus paljastaa mielenkiintoisella tavalla sekä tutkijan että hoitajien tapaa tulkita lapsuutta. Hoitajien mukaan prosessissa syntyi paljon arvokasta tietoa ja kokemuksia, jotka auttoivat heitä tekemään työnsä paremmin. Tutkijan mukaan testissä puolestaan oli vikaa, koska sen avulla ei pystytty luomaan vertailuasetelmia. Sivuseikaksi hänen katsannossaan jää näkökohta, että työskentelyssä tavoitettiin lasten yksilöllinen huomioiminen, kodin ja päiväkodin vuorovaikutuksen lisääntyminen sekä kontekstisidonnaisen ymmärryksen kehittyminen. Tutkimus *sinänsä* toimi siis käytäntönä, jonka avulla päiväkodin toimintaa voitiin parantaa. Koska tätä näkökohtaa ei kuitenkaan otettu huomioon testin edelleenkehittelyssä, päädyttiin tutkimuksessa ehdottamaan päiväkodeille varsin raskaan ja mekaanisen 'laadunvarmistusjärjestelmän' käyttöönottoa.

Tutkimuksessaan Kuvaja kehittää alustavaa testiä edelleen yleistävämpään ja standardointia tukevaan suuntaan. Tarkastelun päätteeksi hän toteaa, että alustava arviointijärjestelmä ei ole lainkaan riittävä lapsen tasapainoisen ja monipuolisen kehityksen turvaamiseksi. Testissä mukana olleiden tehtävien lisäksi päiväkodeissa tulisi tarkkailla myös muiden muassa lapsen toimimista ryhmässä, itse ryhmien toimintaa, päiväjärjestyksen soveltuvuutta kehitysvaatimukseen nähden, kasvattajien omaa toimintaa, koko kasvatusyhteisön toimintaa, hoitajien keskinäistä vuorovaikutusta sekä kodin ja hoitohenkilökunnan välistä kommunikaatiota. Jotta tulokset vastaisivat vallitsevaa tilannetta pitäisi tämä kaikki suorittaa pienten lasten kohdalla kolmesta neljään kertaa vuodessa. Tutkija itsekkin toteaa, että testin ongelmana tässä laajuudessa on työläys ja aikaavievyys, vaikka tulokset olisivatkin testin jälkeen näin enemmän oikeita.

Kuvajan tutkimus on tyypillinen esimerkki perinteisestä lapsuuden tutkimuksesta, jossa halutaan selvittää ja hallita kaikki kuviteltavissa olevat kehityksen osa-alueet. Arjen käytännölliset reunaehdot unohtuvat tällöin usein kokonaan. Kuvajan päiväkotitutkimuksessa hienosti alkanut yksilöllinen huomiointi, joka johti vuorovaikutuksen parantamiseen ja lasten kontekstisidonnaisen kehityksen ymmärtämiseen, hautautui testikoneiston uumeniin. Tutkimuksen analyysiä ja tuloksia tarkasteltaessa voidaan pohtia, kuinka hyvin tutkimus vastasi tutkimuskysymykseen. Millainen vaikutus tuloksilla oli käytännön työskentelyyn, mitä saavutettiin ja mikä oli arvokasta? Toisin sanottuna, millä tavoin Kuvaja onnistui ratkaisemaan tunnistamansa institutionaalisen järjestämisen ja lasten kokemusten yhtäaikaisen huomioimisen ongelman?

Hoitohenkilökunnan toive ikäkuukausiin sidotusta tiedosta ja tavoitteista on ymmärrettävä. Päiväkodissa perushoidon ympärille jää aikaa vähän, joten mitä selkeämmin lasten tarpeet voidaan määritellä sen parempi. Samoin tutkijan tavoite kehittää testiä kattavaampaan suuntaan on järkevä, vaikkakin lopputulos onkin turhan raskas. Vaikka hoitajien ja tutkijan näkemykset rakentuvat eri lähtökohdista, on niillä yksi yhdistävä tekijä: molemmat tavat tarkastella lapsuuden problematiikkaa tukeutuvat voimakkaasti normilapsuuden ideaan, jossa määrällisen ja objektiivisen tutkimuksen perusteella voidaan löytää parhaat ratkaisut.

Mutta entä jos kaivattua 'tietoa ja keskimääräisiä tavoitteita' ei olekaan olemassa? Ehkäpä lapsen kehityksen ikäsidonnainen määrittely ei pystykään antamaan kaivattuja vastauksia, vaan lapsuus on alati muuttuva, sosiaalisesti rakentuva ilmiö. Näiden kysymysten kautta joudutaan väistämättä kohtaamaan lapsuuden toinen todellisuus, joka ei noudattele kategorista ikäluokittelua. Lapsuuden ymmärtäminen näin, koettuna ja joka-päivä uusinnettuna, vaatii sekä lasten yksilöllisen että kollektiivisen kehityksen tarkastelua.

Sosiaalinen ulottuvuus

Älykkyys, kognitiivinen kehitys ja looginen ajattelukyky ovat länsimaisen lapsuusdiskurssin kulmakiviä. Yksilön suoriutuminen ongelmanratkaisutehtävissä sekä motorisen ja sensorisen kehityksen alueilla ovat olleet ensisijainen huomion kohde suuressa osassa modernia käyttäytymistutkimusta (esim. Nupponen 1997; Holopainen 1983; Siren 1973). Selvitettäessä *millainen* lapsi on ja *miten* aikuiseksi kasvetaan ei ole korostettu empatian, sosiaalisten taitojen, tilannesidonnaisen soveltamiskyvyn tai ihmissuhteissa taitavasti toimimisen merkitystä. Tähän klassiseen psykologiseen ajatteluun suhtautuu kriittisesti vygotskilainen näkemys, jossa keskittytään tavoittamaan nimenomaan lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen muotoja. Yksilökeskeisen ajattelun sijaan Vygotski (1978) korostaa yksilön ja ympäristön kiinteää vuorovaikutteista suhdetta.

Älykkyys- ja kypsyystesteissä lapsen tulee yleensä suoriutua tehtävistä yksin alusta loppuun saakka. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää mitkä kehitysprosessit lapsi on jo *käynyt läpi* ja todeta millä tasolla hänen kehityksensä on. Tällöin huomaamatta jäävät usein taidot, joiden ilmaisemisessa lapsi tarvitsee apua, mutta jotka kehitysprosessina ovat jo käynnissä. Vygotski (1978, 84-91) korostaa oppimisen sosiaalista luonnetta jakoen kehitysprosessin vyöhykkeisiin itsenäistä osaamisen tason suhteen.

Vygotskin mukaan on olemassa *varsinaisen kehityksen* vyöhyke, joka vastaa *itsenäistä osaamista*, taitoja jotka lapsi jo hallitsee. *Potentiaalisen oppimisen* vyöhyke on osaamisen toistaiseksi tuntematon maa, *terrae incognitae*, josta ihmisen elinkaaren aikana osa muuttuu tunnetuksi, osaan tutustutaan ja osa jää aina vieraaksi. Varsinaisen ja potentiaalisen kehityksen vyöhykkeiden väliin jää *lähikehityksen vyöhyke* (*Zona blizhaishego razvitiia*; Zone of proximal development), joka on *sosiaalisen oppimisen alue*. Siihen kuuluvia taitoja lapsi ei vielä itsenäisesti hallitse, mutta kykenee selviytymään niistä avustettuna. Tämän oppimisalueen huomioiminen avaa mahdollisuuden perinteisestä poikkeavaan lapsuuden ja kehityksen tarkasteluun.

Lasten kielen kehitys on yksi tutkituimmista yksilönkehityksen osa-alueista, ja myös oppimisen vyöhykkeet tulevat kielen tarkastelussa hyvin esille. Symbolifunktion muodostuminen on yksi kielellisen kehityksen kulmakivistä. Konkreettisen esineen tai olion ja sitä kuvaavan kielellisen symbolin yhdistäminen toisiinsa on myös abstraktin ajattelun perusta. Sekä symbolifunktion muodostumista että abstraktin ajattelun kehittymistä on 'kriittisinä vaiheina' pyritty sitomaan tiukasti kronologiseen ikään ja ikäkausiin (Bailey 2002). Tällöin ympäristön ja yksilöllisten erojen huomioiminen kehityksessä jää väistämättä vähemmälle. Vygotskilainen ajattelu antaa välineitä kielen kehityksen kontekstuaalisempaan tarkasteluun.

Vygotskilaisittain voidaan ajatella, että syntyvällä lapsella kieli on kokonaisuudessaan *potentiaalisella* oppimisvyöhykkeellä. Vähitellen lapsi saa ympäristöltään kielellisiä vaikutteita. Konkreettisen ja symbolisen maailman kohdatessa lapsi siirtyy kielelliseen pidemmälle *lähikehityksen* vyöhykkeelle. Kieli ei vielä tässä vaiheessa ole välttämättä milään osin itsenäisen osaamisen piirissä. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi passiivinen sanavarasto voi olla hyvin laaja, vaikka lapsi ei tuota lainkaan puhetta. Kielen oppiminen ja sisäistäminen on sosiaalista. Lähikehityksen vyöhykkeellä kehitys tapahtuu vuorovaikutuksessa ja kokemuksissa, jolloin ymmärrys karttuu myös muiden viestintää seuraten. Mitä keskeisemmäksi viestiminen lapsen elämässä tulee, sitä enemmän kielen käyttö siirtyy *itsenäisen hallinnan* vyöhykkeelle.

Useissa kehitysteoreettisissa näkemyksissä (Piaget 1968, Erikson 1950) ajattelun kehitys huipentuu abstraktin ajattelutavan muodostumiseen, jolloin voidaan ajatella kielen siirtyneen pääasiassa itsenäisen osaamisen vyöhykkeelle. Tarkasteltaessa kielen kehitys-

tä elämänkaaren mittaisena voidaan kuitenkin todeta, että esimerkiksi vieraiden kielten ja kirjallisuuden kohdalla kehitys jatkuu myös aikuisiällä kaikilla vyöhykkeillä.

Oppimisen yksilöllisyyden ja sosiaalisuuden suhdetta voidaan havainnollistaa paitsi pitkien kehityskulkujen, myös yksittäisten oppimiskokemusten avulla. Ensimmäistä kertaa voimisteluryhmään tuleva lapsi oppii kuperkeikan vaiheittain. Aluksi häntä autetaan oikeaan suuntaan ohjein ja tukien; taito on yhä *oppimisalueella*. Opittuaan tekemään kuperkeikan yksin on taito muuttunut lapsen *itsenäiseksi osaamiseksi*. Itsenäinen osaaminen vahvistuu, kun kuperkeikan tekeminen onnistuu eri olosuhteissa, taidon hallinnasta tulee kontekstista riippumatonta. Samalla lähikehityksen vyöhykkeelle siirtyvät kuperkeikan variaatiot, harjoittelu eri suuntiin ja eri nopeuksilla. Voltin tekeminen on edelleen *potentiaalinen taito*.

Vygotskin (1978) mukaan nimenomaan oppimisaluetta tarkastelemalla voidaan saada tietoa lapsen oppimiskyvyistä ja -tavoista. Kysymyksiin *miksi* toiset oppivat nopeammin, *miten* eri taitojen kehittyminen liittyy yhteen tai *mistä* oppimisvaikeudet johtuvat voidaan siis löytää vastauksia tarkastelemalla kehittymässä olevia valmiuksia. Oppimisen alue on myös otollisin vaihe pyrkiä vaikuttamaan lapsen kehityksen etenemiseen. Tämä on Suomessakin huomioitu esimerkiksi viisivuotistarkastuksen yhteydessä, jolloin erityisiä tuen tarpeita pyritään havaitsemaan ja tilanteeseen reagoimaan ennen kouluikää. Tästä lähtökohdasta tulisi kaikkiin kehityksessä ilmeneviin lieviin vaikeuksiin puuttua kun ne ovat vielä kehittymässä.

Vygotskin mukaan oppiminen on voimakkaasti sosiaalista ja ympäristöön sidottua, vaikka osaaminen voikin olla hyvinkin itsenäistä ja kontekstista riippumatonta. Kehitys ei näin ollen perustu ainoastaan yksilösuorituksiin, vaan oppimisalueella lapsi tarvitsee tukea suoriutumisessa. Toisaalta suoriutumiseen vaikuttaa myös ympäristö, jossa oppiminen tapahtuu ja lapsi toimii. Juuri opittu kuperkeikka voi onnistua itsenäisesti permatomatolla, mutta vaatii vielä tukea muissa ympäristöissä. Vaativissa olosuhteissa lähes taito kuin taito siirtyy uudelleen oppimisalueelle. Kontekstin merkitys taitojen hallinnassa on erityisen suuri lapsilla, joilla ilmenee kehityksen viivästymistä tai poikkeavaa kehitystä. Rutiineihin ja tuttuihin toimintaympäristöihin kiinnittyminen on heille uuden asian ilmetessä tyypillinen tapa hallita tilannetta. Sekä kehityksen seurannassa että opetuksen ja tukitoimien suunnittelussa tulisi fyysinen ja sosiaalinen ympäristö siksi huomioida erityisen huolellisesti. Esimerkiksi Bronfenbrennerin (1979) ekologinen teoria antaa tällaiseen pohdintaan hyvät lähtökohdat.

Huomioitaessa sosiaalisuus ja ympäristö oppimisen keskeisinä elementteinä korostetaan samalla kontekstisidonnaisuutta ja yksilöllisyyttä. Toisin sanottuna, mitä vähemmän pyritään tietämään lapsen kehityksestä *ilmiönä* sitä enemmän voidaan keskittyä tarkastelemaan lapsilla *ilmenevää* kehitystä. Yleistysten sijaan päädytään tällöin yksilöllisten oppimiskertomusten äärelle; potentiaalinen taitavuus kehittyy tuettuna kullakin oppijalla eri tavoin päätyen ehkä lopulta itsenäiseksi taidoksi.

Vyöhykkeistä oppimista yksilötasolla on tarkastellut myös Hubert Dreyfus (Dreyfus & Dreyfus 1986), joka puhuu kehittymisestä noviisista ekspertiksi¹. Noviisin osaaminen perustuu sääntöjen ja ohjeiden tarkkaan noudattamiseen. Ekspertin taitavuutta puolestaan eivät rajoita säännöt, vaan osaaminen joustaa tilanteittain vaihtelevien vaatimusten mukaan. Jos Dreyfusin osaamisen tasoja tulkitaan vygotskilaisittain, on noviisius osaa- mista vahvasti tuettuna ja eksperttiys kontekstista riippumatonta taidon hallintaa. Tällöin

¹ Dreyfusin teoriassa osaaminen kuvataan yksilöllisenä taitojen hallitsemisena, eli huomioiduksi tulee vain Vygotskin teorian *itsenäisen kehityksen vyöhyke*. Tämä on tyypillistä useille lahjakkuus- ja kehitysteorioille. Tavoitteeksi asetettu itsenäinen taidon hallinta on tarkastelussa niin keskeinen, että päämäärään johtavat keinot jäävät vaille huomiota.

tulevat huomioiduiksi sekä oppimisen sosiaalinen luonne että itsenäinen osaaminen. Yhdistelmä antaa hyvät välineet kehityksen tarkasteluun yksilöllisenä mutta kollektiivisena prosessina (vrt. Kallio *et al.* 2002).

Dreyfusin ja Dreyfusin (1986) arjesta ja tilannesidonnaisuudesta lähtevä tarkastelu on antoisaa myös lapsilla ilmenevien vaikeuksien kohdalla. Mitä paremmin ongelmia voidaan ymmärtää lapsen kontekstista, sitä kohdistetummin apu on mahdollista suunnata. Sen sijaan, että lapsia verrataan toisiinsa ja sijoitetaan normaaliuden rajojen sisä- ja ulkopuolelle voitaisiin keskittyä seuraamaan lapsen yksilöllistä kehityskaarta, hänen oppimisensa ympäristöjä sekä hänelle kulloinkin tärkeintä kehityksen vaihetta. Koska ikään liittyy vahvoja kulttuurisidonnaisia merkityksiä ei siitä näkökulmana kehitykseen voida kokonaan luopua. Yhteiskunnallisessa kasvatusjärjestelmässä tulisi kuitenkin huomioida ikäsidonnaisen tarkastelun rinnalla myös kehitysalueen avulla tunnistettavia näkökulmia. Kypsyyteen ja kehitykseen liittyvät kysymykset voitaisiin näin ainakin osittain irrottaa lääketieteellisestä, dualistisesta ja vertailevasta näkökulmasta (esim. Tuomainen *et al.* 1999).

Lapsen yksilöllisen kehityksen ottaminen tukitoimia koskevan arvioinnin lähtökohdaksi vaatii yhteistyötä sekä ammatti-ihmisten kesken että vanhempien ja ammattilaisten välillä. Yhteistyöksi ei riitä vuoropuhelu kommunikatiivisuuden hengessä, sillä vasta eri toimijoiden positioiden ja mahdollisuuksien realistinen tarkastelu ja tähän perustuva yhteistoiminta johtavat käytännön tuloksiin (vrt. esim. Lapintie 2002).

1990-luvulla virinnyt trendi ottaa sosiaalinen oppimiskäsitys tutkimuksen lähtökohdaksi on johtanut lapsilähtöisempään tarkasteluun. Tarkasteltaessa kehitystä toiminnan luonnollisissa ympäristöissä tulevat tutkimuksen kohteeksi arjen kokemukset ja ilmiöt. Lasten näkökulmasta vertaiskulttuureja kartoittavaa tutkimusta on viime vuosina tehty Suomessa muiden muassa kasvatustieteen, varhaiskasvatustieteen ja sosiaalitieteiden aloilla (Esim. Laine & Neitola 2002; Munter 2001; Lehtinen 2000; Strandell 1994; Törönen 1999). Etnografisin tutkimusmenetelmin on etsitty lasten omia tulkintoja ja kehityksen ilmenemismuotoja. Seuraavaksi esittelen yhden tavan tarkastella kehitystä eikäsidonnaisista lähtökohdista.

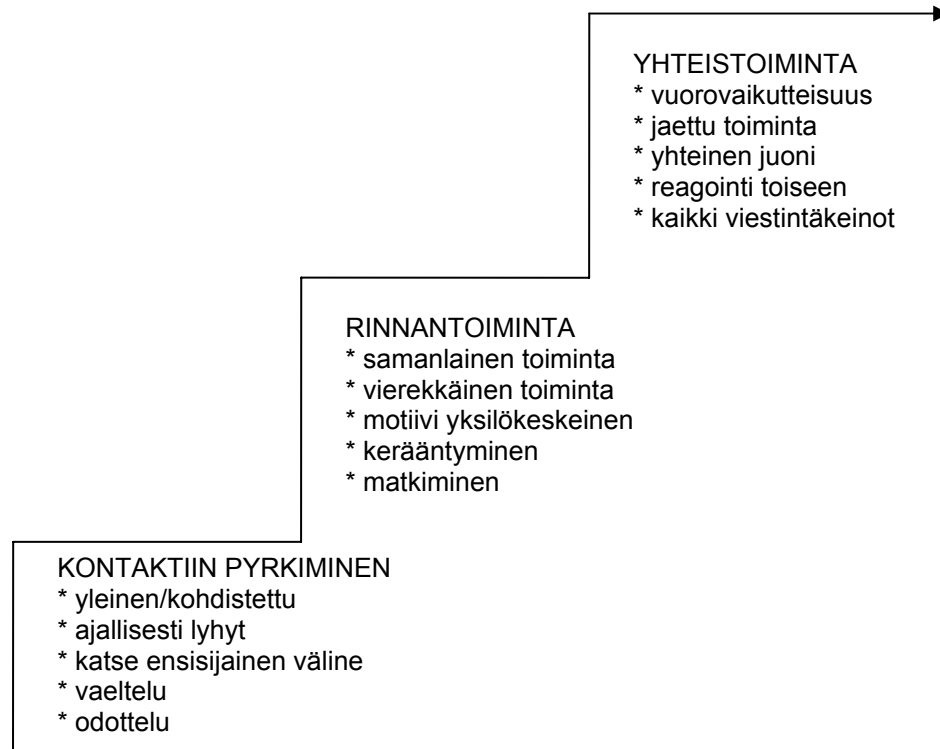
Case II: lähtökohtana kehityksen ymmärtäminen

Kuten edellä esitellyn Kuvajan (1977) tutkimuksen, myös oman tutkimukseni (Kallio 2002) aiheena on 0-3 -vuotiaiden lasten toiminta luonnollisissa olosuhteissa. Molemmat tutkimukset toteutettiin päiväkodissa, jossa tutkimuskohteena oli lasten kehitys vuorovaikutteisena prosessina. Tuloksistakin löytyy tiettyä yhtenevyyttä, mutta tulkinta ja johtopäätökset poikkeavat selvästi toisistaan. Siinä missä Kuvaja lähtee etsimään standardeitoja kehityksen määrittäjiä olen itse pyrkinyt kehityksen luonteen ymmärtämiseen.

Lähestyn tutkimuksessa vertaiskulttuuria Vygotskin (1978) lähikehityksen vyöhykkeen lisäksi Corsaron (1992) tulkitsevan sosialisointiteorian viitekehyksessä. Tutkimuksessa selvitetään 1-3 -vuotiaiden lasten arkisen toiminnan tapoja ja muotoja päiväkodissa. Kulttuurintutkimukselle ominaiseen tapaan keskeisintä on tavoittaa tutkittavien itse antamat merkitykset tapahtumille ja toiminnalle. Kokemuksellisuuden painotus määrittelee tutkimuksen näkökulman lapsilähtöiseksi.

Empiirisen aineiston pohjalta syntynyt kehityskaavio toimii tulkinta-avaimena vertaiskulttuuriin (Kuva 1). Kaavion rakentelussa olen käyttänyt hyväksi sekä Strandellin (1994) aineistoteemoittelua että Corsaron (1992) lapsuuden sosialisointiteorian muodostumis-

ta kuvaavaa mallia. Vuorovaikutteisen sosiaalisen toiminnan kehitystä kuvaava kaavio on eräs tapa määritellä kypsyys ilman kronologisen iän rasiitetta. Sen avulla on mahdollista niin *oppimisalueen* kuin *itsenäisen ja potentiaalisen osaamisen* vyöhykkeidenkin yksilöllinen hahmottaminen.



Kuva 1: Sosiaalisuuden kehityskaavio.

Kaaviossa kehitysprosessi on jaettu kolmeen hierarkkiseen portaaseen. Portaita ei tule tarkastella peräkkäisinä vaiheina vaan pikemminkin lapsen oppimisen kehikkona. Vygotskilaisittain ajateltuna vastasyntyneelle koko 'portaikko' on potentiaalista vyöhykettä. Lapsi harjaannuttaa sosiaalisia taitojaan vähitellen, aluksi pyrkimällä kontaktiin ja kieltäytymällä siitä. Lähikehityksen vyöhykkeellä voi olla samanaikaisesti monenlaisia viestintätaitoja, joita lapsi toisten ihmisten avulla opettelee. Kun lapsen taidot kattavat koko 'portaikon', on vuorovaikutteisuuden hallinta jo pitkälti itsenäistä. Mitä erilaisemmissa tilanteissa vuorovaikutustaidot hallitaan, sitä vähemmän sosiaalisuus on sidoksissa tiettyyn ympäristöön. Tästä näkökulmasta itsenäistä vuorovaikutteista viestintää säilyy aina sekä potentiaalisella että lähikehityksen vyöhykkeellä. Sosiaaliin taitoihin kohdistuvat vaatimukset vaihtelevat kulttuurien ja ympäristöjen mukaan lukemattomin tavoin.

Kontaktiin pyrkiminen on yhteistoiminnan ohuin muoto ja samalla kaiken vuorovaikutuksen edellytys. Pyrkiessään kontaktiin, vastatessaan viesteihin ja kieltäytyessään vuorovaikutuksesta lapsi voi harjoittaa omaa tahtoaan ja osallistua näin yhteisön toimintaan. Rinnantoiminnassa lapset oppivat vuorovaikutteiseen viestintään tarvittavia yhdessä toimimisen tapoja ja mahdollisuuksia. Itsenäinen yhteistoiminnan vyöhyke voidaan katsoa saavutetuksi, kun lapsi pystyy toimimaan ohjaavana ja tukevana osapuolena vuorovaikutustilanteissa sosiaalisesti heikomman kanssa. Myös toiminnan kontekstin merkitykset (pysyvyys/tuttuus/muuttuminen) liittyvät keskeisesti itsenäisen yhteistoiminnallisuuden tasoon. Dreyfusin ja Dreyfusin (1986) termin lasten sosiaalista kehitystä voi-

daan kuvata polkuna, jolla säännöistä irrottautumalla kuljetaan yhteistoiminnan no-
viisiudesta vuorovaikutteisen viestinnän eksperttityteen.

Kehityskaavion tavoitteena on hahmottaa lasten kokonaiskehityksen kypsyystta sosi-
aalisista lähtökohdista. Koska yhteistä leikkiä ei voi rakentaa ilman kontaktia, edellyttää
uuden portaan saavuttaminen edellisten läpi käymistä ja jonkinasteista hallintaa. Tässä
mielessä kehityksen tarkastelu on konstruktionistista kuten Piaget'n kehitysteoriassakin
(Case 1985, 17). Tavoitteet kehityksen ymmärtämisessä kuitenkin eriävät; siinä missä
Piaget (1968) tarkastelee ihmisen kehitystä lapsessa ilmenevänä (*in child*) nähdään tässä
yksilöllinen kehitys lapsen itsensä ilmentämänä. Näin päädytään tarkastelemaan yksilöi-
tä, heidän persoonallista tapaansa kasvaa, ei lasta universaalina ihmisyyden kuvastajana.
Arviointi ei liiku lainkaan dualistisella normaali/poikkeava -akselilla, vaan kehitys voi
ottaa monia 'oikeita' järjestyksiä ja muotoja. Kypsyys ilmenee kehityksen kokonaisu-
den kautta eikä perustu ennalta asetettujen kehitystehtävien ratkaisemiseen. Kehityksen
vaikeudet ilmenevät näin esimerkiksi kontekstisidonnaisuuden heikkoutena (rutiineihin
kiinnittyminen) tai kehityksen hidastumisena suhteessa lapsen *henkilökohtaiseen* kehi-
tyskaareen. Myös ympäristön asettamien vaatimusten ja lapsen kykyjen välinen *kohtaa-
mattomuus* on yksi tapa suhtautua kehityksellisiin ongelmiin. Keskeistä on, että sekä
'ongelmat' että 'normaalius' määritellään lapsen elinpiiristä käsin.

Kypsyiden määrittelemine sosiaalisista lähtökohdista on kronologiseen ikään ver-
rattuna monimutkaisempaa, eikä siinä koskaan päästä samanlaiseen yksiselitteisyyteen.
Huomioituksi tulevat kuitenkin juuri ne seikat, jotka ovat kyseiselle lapselle tällä het-
kellä merkityksellisimpiä. Jotta lapsen kehityksen kontekstisidonnainen seuraaminen
olisi mahdollista, on asiantuntijoiden tietämyksen ohella huomioitava lapsen omia ja hä-
nen lähipiirinsä näkemyksiä. Oppimisen ja kehityksen sosiaalisen luonteen huomioimi-
nen edellyttääkin, että vanhempien jokapäiväisistä havainnoista muodostuva ymmärrys
otetaan nykykäytännöstä poikkeavalla tavalla yhdeksi keskeiseksi lähtökohdaksi lasta
tarkasteltaessa.

Päätelmät

Artikkelin alussa pohditaan mitä loppujen lopuksi menetetään, jos kronologinen ikä jäte-
tään huomiotta. Kehityksen arkiset seuraajat neuvoloissa, päiväkodeissa, kouluissa ja
sairaaloissa löytävät varmasti useitakin seikkoja, joiden suhteen ikää tässä artikkelissa *ei*
ole tarkasteltu. On totta, että iän perusteella voidaan ihmisestä kertoa monia asioita edes
tapaamatta häntä. Ikä, kuten sukupuoli, etninen ja kulttuurinen identiteetti sekä monet
muut sosiaalisesti rakentuneet määreet, on näkökulma ihmiseen. Tässä artikkelissa ei
pyritäkään *kiistämään* iän merkityksellisyyttä vaan osoittamaan, mitä se *ei* kerro.

Lev Vygotskin (1978) ja Hubert L. Dreyfusin (Dreyfus & Dreyfus 1986) teoreettisten
näkemysten kautta olen käsitellyt oppimista sosiaalisena, vyöhykkeisenä kehitysproses-
sina. Perinteiselle lapsuuden tutkimukselle vaihtoehtoisesti tarkastelen lapsen kehitystä
yksilön vuoropuheluna ympäristönsä kanssa. Yksilöä ei irroteta arjestaan muttei myös-
kään sidota tietystä ammatillisesta näkemyksestä kumpuaviin kehitystehtäviin. Kronolo-
ginen ikä on yksi havainto, joka ihmisestä voidaan tehdä, ja sillä on oma sijansa sekä
lasten kehityksen tarkastelussa että lapsuuden ymmärtämisessä yleisemmin. Aina ikä ei
kuitenkaan ole se tausta, jota vasten kehityksen seuraaminen on mielekkäintä. Lapsen
ymmärtäminen ja tukeminen on toisinaan antoisampaa tehdä muista lähtökohdista. Täl-
laisia ovat esimerkiksi ne näkökulmat, jotka lapsi itse ja hänen huoltajansa kokevat kes-
keisiksi.

Yksi lasten kehityksen seuraamisen keskeisimmistä tavoitteista on tunnistaa kehityksen poikkeavuuksia mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, jotta niistä koituvia vaikeuksia ja ongelmia kyetään helpottamaan. Ikäluokittain määritellyillä kriteereillä seuloetaan siis esiin kehityksessään viivästyneet ja nopeammin edenneet lapset, jotka poikkeavat merkittävästi oletusarvoista yhdellä tai useammalla kehityksen osa-alueella. Periaatteet, joilla lapsia arvioidaan ja vertaillaan, määräytyvät ammatillisesta ymmärryksestä käsin. Lasten kehitystä seuraavat pääasiassa neuvolat, päiväkodit, koulut ja kouluterveydenhuolto, joiden piirissä tehtyjen havaintojen perusteella lapset ohjataan tarvittaessa jatkotutkimuksiin ja tukitoimien piiriin.

Erityistarpeiden ilmetessä lasta ja hänen perhettään tuetaan yhteiskunnan taholta niin taloudellisesti kuin palveluinkin. Tuki perustuu pääasiassa ammatillisiin lausuntoihin, joita lapsesta neuvolassa, sairaalassa, sosiaalitoimessa ja kouluterveydenhuollossa tehdään. Lasten kehityksen seurannan, tutkimisen ja tukitoimien tarve on siis käytännössä psykologien ja lääkärin määriteltävissä. Medikaalisen disiplinaarin edustajina he ovat näin osaltaan uusintamassa lapsuuden normeja, jotka nousevat dualistisesta ihmiskäsityksestä.

Lapsuuden normien määrittämisen, toteuttamisen ja arvioimisen kriittinen tarkastelu osoittaa, että lapsen kannalta on keskeistä *kuka* määrittelee hänen vaikeuksiaan ja *mistä* näkökulmasta. Lääketieteen merkityksiä poikkeavuuden määrittelyyn on kritisoitu medikalisaatiokeskustelussa, joka Suomessa on vielä suhteellisen nuorta. Medikalisaatiokeskustelussa pohditaan niin eettisiä, taloudellisia kuin yksilön ja yhteiskunnan suhdetta luotaavia kysymyksiäkin lääketieteellisen asiantuntemuksen valta-asemaan liittyen (Suominen 2003; Ryttyläinen 2001; Rynänen & Myllykangas 2000; Tuomainen *et al.* 1999;). Kansainvälisesti medikalisaatiokritiikki on tunnustettu jo pitkän aikaa sekä lääketieteellisessä että yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa (Conrad 1976; Conrad & Schneider 1985; White 2002; Zola 1972, 1973). Lapsuustutkimuksessa ikään sidottuja kehitysnäkemyksiä on käsitelty esimerkiksi Bailey (2002), joka kohdistaa kritiikkinsä kriittisten vuosien käsitteeseen.

Dualistisiin normeihin perustuvan lapsuuden kehityksen arvioinnin ongelmat tulevat näkyville esimerkiksi julkisen tuen jakamisessa. Nykyinen suomalainen terveydenhuoltojärjestelmä huomioi tuen tarvitsijoita suhteessa vamman vaikeuteen. 'Terve ja normaali' lapsi ei ole oikeutettu yhteiskunnalliseen tukeen, 'sairas ja poikkeava' puolestaan kuuluu tukijärjestelmien piiriin. Dualistisessa katsannossa lapset ovat siis aina *joko* normaaleja *tai* poikkeavia, eivät koskaan *sekä-että* tai *ei-eikä*. Lievistä tai epäselvistä vaikeuksista kärsivät lapset voivat näin ollen jäädä tukitoimien ulkopuolelle, vaikka he eivät selviydy arkisista toimistaan muiden lasten tavoin. Resursseista ja näkemyksistä riippuen poikkeavuuden ja normaaliuden rajat myös liikkuvat. Lievä kehityshäiriö voi lyhyenkin ajan sisällä muuttua vammaisuudeksi oppimisvaikeudeksi tai päinvastoin. Tällaisten lapsuuden rajatapausten yhteiskunnallinen asema on varsin ongelmallinen.

Oppimis- ja keskittymisvaikeudet, hahmottamishäiriöt ja ylivilkkaus ovat esimerkkejä vaikeuksista, joihin lasten kohdalla suhtaudutaan vaihtelevasti. Toisinaan lapset määritellään normaalien, toisinaan poikkeavien joukkoon. Myös lieviin kehityshäiriöihin liittyvistä motorisista vaikeuksista ja aistivammoista koituvat ongelmat jäävät usein vanhempien hoidettaviksi. Kouluikäisillä huomiotta jäävät herkästi myös lievät sosiaaliset ja psyykkiset vaikeudet, kun erityisopetuksen resurssit riittävät vain häirikoille ja täysin eristäytyville lapsille. Karrikoiden voidaan sanoa, että melkein normaalien ja lähes poikkeavien lasten vaikeuksien täytyy käydä ylipääsemättömiksi ennen kuin niihin reagoidaan.

Kun lapsuutta ja lapsen kehitystä tarkastellaan kokonaisvaltaisena ilmiönä voidaan pohtia, onko rakentavaa ja mielekästä jakaa lapset terveisiin/normaaleihin ja sairai-

siin/poikkeaviin. Yksilöllisemmän ja kehityksen kontekstin paremmin huomioivan tarkastelun avulla voidaan medikalisoitun näkemyksen tilalle avata laajempi ymmärryskehys. Jos *lasta yleensä* ei pyritäkään tuntemaan ja määrittelemään, on mahdollisempaa tutustua *todellisiin* lapsiin, yhteisöimme jäseniin. Kysymys ketä ja mitä varten lapsia tutkitaan asettaa kyseenalaiseksi vallitsevat käytännöt.

Lapset ovat pysyvä yhteiskuntaluokka, joka tulee usein määritellyksi toiseuteen. Heidän etujaan ajavat pääasiassa vanhemmat ja julkiset instituutiot, jotka kaikki ilmoittavat toimintansa tavoitteeksi 'lapsen parhaan'. Jos lapsia koskevassa päätöksenteossa halutaan edetä lapsilähtöisempään ja yksilöllisempään suuntaan tarvitaan tutkimusta, joka kartoittaa niin ammatillisten asiantuntijoiden kesken kuin perheiden ja lastenkin suhteen ilmeneviä kohtaanto-ongelmia. Jotta ammatillinen osaaminen ja tieto voisivat auttaa vanhempia kasvatustehtävässään ja tarjota lapsille hyvät mahdollisuudet yhteiskunnassa toimimiseen, on vuorovaikutteiseen suunnitteluun panostettava nykyistä enemmän. Mitä enemmän ihmiset voivat itse vaikuttaa päätöksiin, joita heitä tai heidän lapsiaan koskien tehdään, sitä motivoituneempia he ovat toimimaan yhteistyössä tavoitteiden saavuttamiseksi. Vanhemmuuden asiantuntijuuden hyödyntäminen nykyistä enemmän luo paremmat mahdollisuudet lasten kontekstisidonnaiseen ymmärtämiseen. Näin *yhdestä oikeasta* ratkaisusta luopumalla voidaan päästä käytännössä toimivampien ratkaisujen äärelle. Syntymäpäiviäkään ei siis ehkä tarvitse unohtaa, jos niiden voidaan ymmärtää olevan vain yksi sosiaalisesti rakentunut merkitys muiden joukossa.

Tutkijuudestamme ja tutkijuudestanne

Helmikuu 2006. Olen jättänyt väitöskirjani käsikirjoituksen ohjaajalleni luettavaksi. Korjausten jälkeen aluetieteen alaan kuuluva lapsuutta käsittelevä tutkielmani lähetetään kahdelle arvioijalle, joista toinen on oletettavasti lapsuuden, toinen tilan tutkija. Esitarkastuslausuntoja odottaessani voin vain toivoa, että valitut tarkastajat arvostavat monitieteisyyttä pidemmälle kuin erään lehden päätoimittaja ja arvioija aikanaan. Asetelma on kuta kuinkin vastaava. Kuten neljä vuotta sitten, on tehtäväni yhteiskuntatieteellisenä lapsuuden tutkijana edelleen saada lukijani vakuuttuneiksi näkökulmani mielekkyydestä. Tie sisällön arviointiin kulkee muodon kautta. Tälläkin hetkellä olen siis arvioitsijoiden suhteellisuudentajun ja hyväntahtoisuuden varassa. Vai olenko sittenkään?

Kirjoittaessani artikkelia 'Voiko syntymäpäivät unohtaa?' olin juuri havahtunut 'lasten' ja 'lapsuuden' tutkimuksen väliseen eroon ja kiinnostunut näiden käsitteiden sosiaalisesta luonteesta nousevasta problematiikasta. Yhteiskuntatieteellinen lapsuuden tutkimus oli siis parhaillaan siirtymässä *potentiaaliselta alueelta* minun *lähikehityksen vyöhykkeelleni*. Avustettuna ja tuettuna, erilaisia normistoja ja sääntöjä seuraten kykenin juuri ja juuri tuottamaan käyttäytymistieteelliseen lapsuuden tutkimukseen kriittisesti suhtautuvaa tekstiä. *Varsinaisen kehityksen alueeni* koostui kuitenkin psykologian, kasvatustieteen ja erityispedagogiikan lapsuuskäsityksistä. Sosiaalitieteiden näkökulmasta olin täysi *noviisi*.

Tämän artikkelin käsikirjoituksessa oli voimakas konstruktionistinen paatos. Tarkastelu pyrkii kriittisyyteen, mutta päättyy soveltavalle tutkimukselle tyypillisiin johtopäätöksiin. Tunnustellessani mielekästä näkökulmaa lapsuuden tulkintaan päädyin keksimään uudelleen pyörän, jonka esimerkiksi lapsuuden sosiologit ja maantieteilijät olivat jo vuosia aiemmin keksineet (esim. James 1993; Sibley 1991; James 1990; Alanen 1988). Esittelen käsikirjoituksessa lasten arjessa uusintamaa lapsuutta ja heidän kehityksensä sosiaalisia ulottuvuuksia tiedeyhteisölle samaan tapaan kuin keskiajan tiedemiehet

iskostivat kansan päähän käsityksiä pyöreästä maapallosta. Tutkimuksenasettelusta voidaan havaita, että olen kirjoittanut artikkelia nimenomaan *kasvatustieteelliselle* yleisölle, mutta saman aikaisesti olen tutkijana halunnut profiloitua *sosiaalitieteilijäksi*. Ristiriita on saman kaltainen kuin parivuotiailla lapsilla rinnanleikissä: he osaavat leikkiä vuorovaikutteisia leikkejä niin kauan kuin joku pitää toimintaa yllä, mutta jäädessään omien taitojensa varaan he palaavat yksinleikkiin. Tieteenalojen välillä liikkuminen edellyttääkin huomattavasti sofistikoituneempia toimintatapoja kuin käsikirjoituksessa käyttämäni, minkä olen viime vuosina tullut huomaamaan myös muissa yhteyksissä.

Monitieteiseksi tutkijaksi kehittyminen vaatii vuorovaikutteista toimimista niillä kentillä, joilla tutkimuksen arvon halutaan tulevan tunnustetuksi. Mitä useammalla kentällä tutkija siis toimii, sitä laajempi yleisö hänen tulee saada vakuuttuneeksi asiastaan. Muiden muassa Pierre Bourdieu (1996, 264) olisi varmasti valmis allekirjoittamaan nämä teesit. Hän voisi tosin lisätä, että noteeratuksi tuleminen vaatii toimijalta vuorovaikutuksen lisäksi myös jonkinsuuruisia määriä kentällä tunnistettua pääomaa. Näihin näkemyksiin nojaten jatko-opintojen keskeisimpänä tavoitteena tulisi siis olla omaa tutkimusta palvelevien tutkimuskenttien löytäminen ja niille kiinnittyminen. Itse olen tehnyt tutkimustyössäni merkittävän ratkaisun asettuessani maantieteellisen kulttuurintutkimuksen ja politiikantutkimuksen kentille jättäen samalla käyttäytymistieteelliset lapsuuden tutkimuksen diskurssit muiden argumentoitaviksi.

Vygotskilaisittain ajaltuna tutkijuus kehittyy siten, että tutkija siirtyy *potentiaaliselta oppimisen alueelta* vähitellen *itsenäiseen hallintaan*, mutta aina *lähikehityksen vyöhykkeen* kautta. Tutkijuuden kehittymistä pitkäjänteisenä prosessina voidaan tarkastella myös Dreyfusin ja Dreyfusin (1986) intuitiivisen asiantuntijuuden kehitystä luotaavan teorian kautta (vrt. Kallio *et al.* 2002). Heidän mukaansa *noviisin* toiminta perustuu sääntöjen noudattamiseen. Noviisin sijaan tutkijasta voidaan puhua *edistyneenä aloittelijana*, kun hänelle on karttunut tarpeeksi kokemusta sääntöjen soveltamiseen. Omasta tutkijuudestani voin todeta, että noviisiaika päättyi ensimmäisen tieteellisen artikkelini julkaisuprosessiin (Kallio 2005). Monitieteisen argumentaation muokkaaminen erään disiplinaarisen tiedeyhteisön tyydyttävään muotoon antaa aloittelevalle tutkijalle sosiaalista pääomaa riittävästi, jotta seuraavan julkaisun kohdalla tieteenalakohtaisten normien soveltaminen jo onnistuu. Silti kontekstisidonnaisten tutkimuskysymysten problematisoiminen voi tuottaa suunnattomia vaikeuksia. Edistyneestä aloittelijasta *ongelmanratkaisijaksi* kehittyminen vaatiikin minulta väitöskirjan käsikirjoituksen verran työtä. Korkeinta akateemista opinnäytettä laadittaessa tutkimusongelmien problematisointi ja ratkaiseminen on toteutettava yhtä aikaa oppineisuuden osoittamisen kanssa, yleensä sekä empiirisesti että teoreettisesti. Koska väitöskirjaprosessi on kohdallani edelleen kesken, eikä työn loppuun saattaminen tule tapahtumaan intuitiivisesti, voidaan todeta että tutkijanurallani on vielä monta ongelmaa ratkaisematta.

Väitöskirjaprosessin myötä tutkija-opiskelijasta tulee oppinut tutkija, jolla on edessään irrottautuminen institutionaalisesta tukiverkosta. Itsenäiseksi tutkijaksi tuleminen vaatii dreyfusilaisittain ongelmanratkaisutason ylittämistä ja siirtymistä *hallittuun taitavuuteen*, joka kokemuksen myötä voi muuttua *eksperttiydeksi*. Palatakseni kappaleen alussa esittämäni huolenaiheeseen, väitöskirjani esitarkastuslausuntojen sisällöstä riippumatta olen tutkijana siirtymässä jälleen uudelle lähikehityksen vyöhykkeelle.

Itsenäisen post doctoral –tutkimuksen läpi vieminen on haaste, johon vastaamalla voin tutkijana kehittyä edellen intuitiivisen asiantuntijuuden suuntaan. Lapsuuden poliittista maantiedettä tutkiessani uusinnan samalla lapsuuden yhteiskunnallisia merkityksiä, joita tämän päivän lapset omissa kokemuksissaan tunnistavat. Tässä, kaikessa yksinkertaisuudessaan, näyttäytyykin tieteellisen tutkimuksen syklinen luonne. Tutkimus on aina

liikettä jostakin johonkin, eikä sen arvoa mitata lähtöpisteen tai välietappien mukaan. Kriittisen tutkimuksen ainoa vakioitavissa oleva kriteeri on *liikkeellä pysyminen*.

Lähteet

- Alanen, L. 1988. Rethinking childhood. *Acta Sociologica* 31(1), 53-67.
- Bailey, D.B. Jr. 2002. Are critical periods critical for early childhood education? The role of timing in early childhood pedagogy. *Early Childhood Research Quarterly* 17, 281-294.
- Bourdieu, P. 1996. *The State Nobility. Elite schools in the field of power*. Cambridge: Polity Press.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Case, R. 1985. Intellectual development. Birth to adulthood. *Developmental Psychology Series*, City University of New York. New York: Academic Press, Inc.
- Conrad, P. 1976. *Identifying hyperactive children*. London: Lexington Books.
- Conrad, P. & Schneuder, J.W. 1985. *Deviance and Medicalization: From badness to sickness*. Ohio: Columbus.
- Corsaro, W.A. 1992. Interpretive reproduction in children's peer cultures. *Social Psychology Quarterly* 55, 160-177.
- Dreyfus, Hubert L. & Dreyfus, Stuart E. 1986. *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Basil Blackwell Ltd., Oxford.
- Erikson, E. H. 1950. *Childhood and society*. New York: Norton.
- Ganley, K. & Powers, C. 2005. Gait kinematics and kinetics of 7-year-old children: a comparison to adults using age-specific anthropometric data. *Gait & Posture* 21(2), 141-145.
- Ghetti, S., Qin, J. & Goodman, G. 2002. False Memories in Children and Adults: Age, Distinctiveness, and Subjective Experience. *Developmental Psychology* 38(5), 705-718.
- Gleeson, B. 1999. *Geographies of disability*. London: Routledge.
- Helenius, A. & Mäntynen, P. 2001. Leikin aakkoset. Teoksessa Helenius ym. (toim.) *Pienet päivähoitossa - Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita*. Juva: WS Bookwell oy.
- Holopainen, S. 1983. 7-9 -vuotiaiden liikuntakykyisyyden kehittyminen ja yhteydet yksilö- ja kouluympäristötekijöihin. *Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja* 40. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämisseuran tutkimuslaitos.
- Houston, S., Wright, R., Ellis, M., Holloway, S. & Hudson, M. 2005. Places of possibility: where mixed-race partners meet. *Progress in Human Geography* 29 (6), 700-717.
- James, A. 1993. *Childhood identities –self and social relationships in the experience of the child*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- James, S. 1990. Is there a 'place' for children in geography? *Area* 22(3), 278-283.
- Järvillehto, T. 1994. Ihminen ja ihmisen ympäristö. *Systeemisen psykologian perusteet*. Oulu: Pohjoinen.
- Kallio, K. 2002. Hei, rakettaa uuestaa! 1-3 -vuotiaat lapset kaveruskulttuurin toteuttajina. *Julkaisematonta pro gradu -tutkielmaa, Kasvatustieteiden tiedekunta, Lapin yliopisto*.
- Kallio, K.P. (2005). Ikä, tila ja valta: koulu politiikan näyttämönä. *Terra* 117(2), 79-90.
- Kallio, K., Helle, T., Häkli, J. & Kuusisto-Arponen, A-K. (2002) Vuorovaikutteisuus aluetieteen ja ympäristöpolitiikan opetuksen suunnittelussa. Osuvuus-hankkeen loppuraportti. <http://www.uta.fi/laitokset/yhdt/artikkelit/OSUVUUS%20loppuraportti.pdf>
- Koskela, H. & Tani, S. 2005. "Sold out!" Women's practices of resistance against prostitution related sexual harassment. *Women's Studies International Forum* 28(5), 418– 429.
- Kuronen, M. 1994. Lapsen hyväksi naisten kesken. *Tutkimus äitiys- ja lastenneuvolan toimintakäytännöistä*. Stakes. Tutkimuksia 35.

- Kuvaja, T. 1977. Alle kolmevuotiaiden lasten kehityksen seurantamenetelmä päiväkodeissa käytettäväksi : luonnos tutkimus-, suunnittelu- ja opetuskäyttöön. Reports from the Department of Psychology. University of Jyväskylä.
- Laine, K. & Neitola, M. (toim.) 2002. Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Kasvatustieteen tutkimuksia 11. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Lallukka, K. 2003. Lapsuusikä ja ikä lapsuudessa: tutkimus 6-12-vuotiaiden sosiokulttuurisesta ikätiedosta. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 215. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lapintie, K. 2002. Tarinoita takapihalta. Asukkaan ja asiantuntijan kohtaamisesta. Kansalaisosallistuminen ja kaupunkisuunnittelun tiedonpolitiikka. Bäcklund P., Häkli J. & Schulman H. (toim.) Osalliset ja osajat. Kansalaiset kaupungin suunnittelussa. Helsinki: Gaudeamus, 158-179.
- Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Longhurst, R. 2002. Geography and gender: a 'critical' time? Progress in Human Geography 26 (4), 544-552.
- Lounassalo, J. 2001. Pienten lasten päivähoiton kehitys ja perhepolitiikka. Teoksessa Helenius ym. (toim.) Pienet päivähoitossa - Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Juva: WS Bookwell oy.
- Munter, H. 2001. Pienten lasten vertaissuhteet ja ystävyys. Teoksessa Helenius ym. (toim.) Pienet päivähoitossa - Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Juva: WS Bookwell oy.
- Nelson, L., Rubin, K. & Fox, N. 2005. Social withdrawal, observed peer acceptance, and the development of self-perceptions in children ages 4 to 7 years. Early Childhood Research Quarterly 20(2), 185-200.
- Nikander, P. 2002. Age in action: membership work and stage of life categories in talk. Suomalaisen tiedeakatemian toimituksia, Sarja Humaniora 321. Helsinki: Finnish Academy of Science and Letters, Tiedekirja.
- Nupponen, H. 1997. 9-16-vuotiaiden liikunnallinen kehittyminen. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 106. Jyväskylä: Likes.
- Onnismä, E-L. 2001. Varhaiskasvatus ja -lapsuus lainsäädäntödiskurssissa. Kasvatus 32 (4), 355-365.
- Philo, C. & Fiona S. 2003. Guest editorial: political geographies of children and young people. Space and Polity 7(2), 99-115.
- Piaget, J. 1968. The construction of reality in the child. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pietilä, M. 2001. Liikunta pienten lasten maailmassa. Teoksessa Helenius ym. (toim.) Pienet päivähoitossa - Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Juva: WS Bookwell oy.
- Porteous, D. 1985. Literature and humanist geography. Area 17 (2), 117-122.
- Rastas, A. 2002. Katseilla merkityt, silminnähdet erilaiset: Lasten ja nuorten kokemuksia rodullistavista katseista. Nuorisotutkimus 20(3), 3-17.
- Ryttyläinen, K. 2001. Äidit liukuhihnalla: Medikalisaatio, äitiyshuollon palvelujärjestelmä ja naisten kokemukset. Etelä-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A: raportteja ja tutkimuksia.
- Ryynänen, O-P. & Myllykangas, M. 2000. Terveystieteiden etiikka. Arvot monimutkaisuuden maailmassa. Juva: WS Bookwell Oy.
- Sibley, D. 1991. Children's geographies: some problems of representation. Area 23(3), 269-270.
- Siren, H. 1973. 3-6-vuotiaiden motorinen oppiminen ja kehitys kaikinpuolisen kehityksen ja kasvuympäristön ehtoihin sitoutuvana tapahtumana : tutkimustietoon pohjaava perusselvitys liikuntakasvatuksen kehittämisen ja suunnittelun perustaksi. Reports from the Department of Psychology, University of Jyväskylä 151. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Siren-Tiusanen, H. 2001. Alle kolmivuotiaiden kehitys ja suotuisat varhaiskasvatuskäytännöt. Teoksessa Helenius ym. (toim.) Pienet päivähoitossa - Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Juva: WS Bookwell oy.

- Strandell, H. 1994. Sociala mötesplatser för barn. Aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem. Helsinki: Oy Gaudeamus AB.
- Tani, S. 1995. Kaupunki taikapeilissä. Helsingin kaupungin tietokeskuksen julkaisuja 14. Helsinki: Helsingin kaupunki.
- Tuan, Y-F. 1977. Space and Place: The perspective of experience. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Tuomainen, R., Myllykangas, M., Elo, J. & Ryyänen, O-P. 1999. Medikalisaatio - aikamme sairaus. Tampere: Vastapaino.
- Törrönen, M. 1999. Lasten arki laitoksessa: elämistila lastenkodissa ja sairaalassa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Valentine, G. 1998. "Sticks and stones may break my bones: a personal geography of harassment. Antipode 30(4), 305-332.
- Vygotski, L. S. 1978. Mind in society. The development on higher psychological processes. Cole, M. & John-Steiner, V. & Scribner, S. & Souberman, E. (toim.) Harvard. Cambridge: University Press.
- Warner, L. & Morse, P. 2001. Studying Pond Life With Primary-Age Children. Childhood Education 77(3), 139-143.
- White, S. 2002. Accomplishing 'the case' in paediatrics and child health: medicine and morality in inter-professional talk. Sociology of Health and Illness, 24, 409-435.
- Wood, D. 1998. How children think and learn : the social contexts of cognitive development. Oxford: Blackwell.
- Zola, I. 1972. Medicine as an institution of social control. The Sociological Review, 20, 487-504.
- Zola, I. 1973. Pathways to the doctor - from person to patient. Social Science and Medicine, 7, 677-689.
-

Tampereen yliopisto
Yhdyskuntatieteiden laitos

Aluetieteen verkkojulkaisut - Tampere Regional Studies Net Series vol. 5/2006

ISSN 1458-5499
ISBN 951-44-6655-1